

SABERES E FAZERES DOCENTES: o dilema da reforma do pensamento e da prática pedagógica do educador do século XXI

Marina Patrício Arruda*
Leda Lísia Franciosi Portal*

Resumo

Esse artigo busca uma revisão de literatura pertinente à reflexão de saberes e fazeres docentes como possibilidade de reforma do pensamento e da prática pedagógica do professor. Considerando que as práticas pedagógicas são complexas e imprecisas impõe-se a necessidade de um pensamento problematizante capaz de incorporar mudanças paradigmáticas no modo de educar. Essa reflexão se estende sobre a inteligência disjuntiva; saberes isolados que quebram o complexo fenômeno da educação, produzindo fragmentos, fracionando os problemas, separando o que é tecido junto. Educar à luz do pensamento complexo é contextualizar a construção do conhecimento e aceitar o desafio da incerteza da vida.

Palavras-chave: Saberes e Fazeres Docentes - Mudanças Paradigmáticas - Reforma do Pensamento.

Introdução

Nessa primeira década do século XXI, as discussões em torno da educação se encaminham para um ponto que parece convergente: o professor precisa ser um educador e não mais um instrutor, transmissor conteudista de conhecimento. Outro ponto de destaque é a necessidade desse educador assumir uma posição não só de ensinante, mas também e aprendente, pois vivemos um tempo que nos desafia a ensinar e a aprender ao mesmo tempo. Entretanto, muitos professores seguem perpetuando o paradigma da “educação bancária,” modelo de prática pedagógica tradicional na qual o professor que tudo sabe vai depositando seu saber na cabeça vazia de seus alunos; reproduzindo práticas, fazendo depósitos e repasses de conhecimento. Essa seria então a “concepção bancária da educação” (FREIRE, 1983, p. 66), e, nesse caso, não há conhecimento, os educandos decoram e repetem mecanicamente algo pronto, de forma vertical e antidialógica, reforçando um paradigma que educa para a passividade e se opõe à educação para a autonomia.

*Doutorado em Serviço Social e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/Uniplac. E-mail: marinh@terra.com.br

*Doutorado e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – FACED/PUCRS. E-mail: llfp@pucrs.br

A educação é um fato eminentemente histórico, suas modificações vão aparecendo na proporção em que os modelos adotados se revelam inadequados para satisfazer as necessidades emergentes. Esse é o ponto de partida para a discussão sobre a necessidade de renovação da prática pedagógica do docente da educação superior frente aos desafios propostos por uma sociedade em vertiginosa mudança.

Discutir o futuro da formação de educadores ganha força na reforma do pensamento¹, modificação que conforme Behrens (2008) depende do entendimento que os educadores têm do paradigma da complexidade.

De fato, nosso contexto de transformações intensas requer um sujeito interrogante e um pensamento cada vez mais complexo para promover a compreensão da multiplicidade e da diversidade: “temos o sentimento de que algo envelheceu irremediavelmente nos métodos que conheceram o sucesso, mas que hoje não podem mais responder ao desafio global – diversificado, multiplicado – da complexidade” (MORIN, 2003, p.7). Assim, nosso desafio está em “discutir sem dividir. A palavra *complexus* retira daí seu primeiro sentido, ou seja, aquilo que é tecido junto. Pensar a complexidade é respeitar a tessitura comum, o complexo que ela forma para além de suas partes” (MORIN, 1998, p. 248). Considerando que as práticas pedagógicas são complexas e imprecisas impõe-se a necessidade de um pensamento problematizante capaz de incorporar mudanças paradigmáticas no modo de educar.

Já não bastam conteúdos acumulados ao longo de anos de transmissão de conhecimentos. Carecemos aprender a organizar e articular as informações que se encontram disponíveis num universo de informações rápidas e fluidas, possibilitado pela Internet², e repensar a educação a partir do “*saber em fluxo*” pontuado por Castells (1999, p.51) referindo-se ao acesso democrático às informações veiculadas em rede, que, por sua complexidade, requer a construção de um pensamento novo, capaz de articular e juntar o que antes se pensava em separado. Assim, investir na percepção e na concepção das relações entre as partes do conhecimento e a relação todo/partes é o desafio da *reforma do pensamento*, pensada por Edgar Morin (2000).

Nesse encaminhamento, nossa reflexão se estende sobre a inteligência disjuntiva; saberes isolados quebram o complexo fenômeno da educação, produzem fragmentos,

¹No livro *A Cabeça Bem Feita*, Morin (2000) explica que há uma inadequação cada vez mais ampla e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados e as realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares. Destaca que a hiperespecialização impede de ver o global pois fragmenta e parcela o conhecimento em disciplinas.

²Para Franco (1997, p. 73), “a Internet não deve ser considerada uma ferramenta. Ela é um conjunto técnico que se amplia espantosamente a cada dia, tanto no tamanho quanto ao que proporciona. Não é apenas a maior rede mundial de computadores, mas uma rede que interliga outras redes”.

fracionam os problemas, separam o que é tecido junto. Educar à luz do pensamento complexo é contextualizar a construção do conhecimento e aceitar o desafio da incerteza da vida e do mundo que funciona enredado, interconectado.

Na adoção desse novo paradigma para a educação, a aprendizagem passa a ser concebida como a resposta ao desafio de uma situação-problema. A problematização é transformadora e construtora da organização da realidade (BORDENAVE e PEREIRA, 1989)³. Reformar nosso pensamento é reformar também a prática pedagógica, por isso, nossa preocupação em conduzir novos estudos e discussões voltados a essa questão. Para tanto, esse artigo busca uma revisão de literatura pertinente para refletir sobre saberes e fazeres docentes como possibilidade de reforma do pensamento e da prática pedagógica.

Como reformar saberes e fazeres docentes?

O desafio que assumimos nessa discussão inclui a reflexão e construção de uma base conceitual, filosófica e metodológica capaz de subsidiar a renovação da Educação. Nossa preocupação vem ao encontro de estudos realizados por Portal e Franciscone (2007) sobre as contribuições da educação continuada à construção da inteireza dos docentes da educação superior. A oportunidade aberta pelos questionamentos das referidas autoras sobre a responsabilidade pela formação “do ser humano de inteireza”, considerando as inúmeras dimensões humanas, estimula a ampliação da discussão sobre um processo educacional capaz de reconhecer a complexidade desse ser humano.

Utilizado por Japiassu (2006), Morin (2000) e Portal (2006), o termo inteireza diz respeito à “Qualidade do que é inteiro”, portanto, a educação não pode mais seguir fragmentada, produzindo consciências reducionistas e desprezando as mais variadas dimensões humanas em nome de uma ciência que priorizou a parte em detrimento do todo. Cabe-nos então acatar o apelo da “reforma do pensamento” para juntar o que, por tanto tempo, disjuntamos. Se as universidades pretendem ser agentes válidos na renovação do processo de formação de professores, têm, primeiramente, que reconhecer a emergência de um novo tipo de conhecimento - o conhecimento transdisciplinar - complementar ao conhecimento disciplinar tradicional (MORIN, 2000). Nossa visão disciplinar habitual tende a

³Essa proposta indica um caminho de ensino e pesquisa importante a partir das cinco etapas do Arco de Magueres (observação da realidade e definição do problema, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade) de grande potencial educativo como indicam os textos de Bordenave e Pereira (1989) e Berbel (1995, 1996, 1998).

deformar nossa visão de mundo. Para corrigir essa deformação, precisamos olhá-lo desde muitos ângulos e analisá-lo em suas várias dimensões. O pensamento transdisciplinar⁴ é uma possibilidade para tratar o real tal como ele é, uno, indivisível e interligado.

Vivemos um tempo em que o advento de uma cultura transdisciplinar que tende a contribuir para eliminar tensões que ameaçam a vida em nosso planeta se impõe, trazendo um novo tipo de educação capaz de levar em conta *todas* as dimensões do ser humano. É a busca de um caminho que nos permita enxergar a multiplicidade, a diversidade e a complexidade das práticas sociais que não mais combinam com a hiperespecialização.

As universidades produziram ao longo dos séculos “um mundo das disciplinas”, um saber segmentado que privilegiou o conhecimento disciplinar, voltado ao “treinamento”, a produção em série que favoreceu o taylorismo e a instauração de um paradigma tecnicista. Caso essa lógica irracional se perpetue, o pensamento linear que nos torna simplificadores da realidade em que vivemos também se perpetuará. Não há uma receita milagrosa capaz de reformar esse pensamento herdado de um paradigma reducionista, mas existe ao menos um ponto comum de interrogação a denunciar que o sistema educacional se encontra defasado em relação às mudanças do mundo atual.

A ruptura entre ciência e cultura, que se manifestou há três séculos, refletiu inevitavelmente no funcionamento de nossas universidades favorecendo o desenvolvimento acelerado da cultura científica a custo da negação do sujeito e do declínio do sentido. Tudo pode ser feito no intuito de reunir essas duas culturas aparentemente antagônicas - a cultura científica e a cultura literária ou artística - de forma que possam se transpor para uma nova cultura transdisciplinar, condição preliminar para a transformação das mentalidades (NICOLESCU, 1999). Para o referido autor, na medida em que surgem diferentes níveis de realidade, surgem também novas lógicas, dentre elas, a complexidade que se alimenta da explosão da pesquisa disciplinar que acaba por determinar a multiplicação das disciplinas e novas possibilidades para a compreensão do mundo.

É comum ouvir que a universidade está em crise de identidade. Isto porque a vida universitária se desenvolve em meio a uma atmosfera saudável do questionamento permanente que procura se livrar do fantasma do dogmatismo e das verdades absolutas. E, justamente, por se preocupar com a reprodução de um pensamento redutor e dogmático, um

⁴Segundo Nicolescu (1999), a abordagem transdisciplinar inaugura uma nova etapa da História, superando a visão compartimentada originada no cientificismo e nas ideologias científicas. A transdisciplinaridade diz respeito àquilo que está, ao mesmo tempo, “entre” as disciplinas, “através” das diferentes disciplinas e “além” de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente mediante a unidade do conhecimento.

grupo de pesquisadores deu início ao estudo dessa metodologia⁵. A ideia principal era fazer com que o pensamento de Edgar Morin e de outros pensadores contemporâneos adentrassem nas vidas universitárias, influenciando essencialmente no tecido da construção do conhecimento.

A adoção da transdisciplinaridade na educação, longe de oferecer uma solução mágica para os problemas da universidade, apresenta-nos uma nova forma de educação fundada num fecundo experimentalismo capaz de reformar pensamentos e práticas sedimentadas pelo tempo.

O prefixo trans (do latim) indica o "movimento para além de", "através de"; "posição para além de"; "posição ou movimento de través". (FERREIRA, 1999). A educação transdisciplinar propõe um processo de formação ampliada porque ultrapassa as fronteiras disciplinares. Essa abordagem aproxima diversas disciplinas e áreas do conhecimento e se utiliza de metodologias que favoreçam a integração de todos os especialistas, em função de seus conhecimentos e saberes (MORIN, 2003).

Segundo Perrenoud (1997), a formação do professor fundamentada em experiências vivenciadas no cotidiano da docência interfere diretamente na prática pedagógica. Para que ocorra uma verdadeira transformação da prática do professor, é preciso buscar novas e diferentes teorias de ensino e de aprendizagem e investir nas estruturas que afetam a dinâmica da sala de aula. Na realidade, é necessário que os professores se unam no sentido de construir o futuro do professor para, enfim, transformar a educação.

De fato, os professores não só acumulam saberes e fazeres, como também criam continuamente outros no seu cotidiano. As “estratégias de ensino que empregam em sala de aula encarnam teorias práticas sobre o modo de entender os valores educacionais” (ZEICHNER, 1993, p. 21). Assim, nossa prática é sempre resultante de diferentes teorias: expressam pensamentos transdisciplinares ou não.

Essas questões nos remetem a questionamentos ainda mais fundamentais sobre o educador do século XXI: Que paradigma educacional os orienta? Que estratégias metodológicas desenvolvem?

⁵Essas informações encontram-se disponíveis no “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, coordenada por Jacques Delors. O Relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título Educação: Um Tesouro a Descobrir (UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999).

A reforma da ação

Espaços abertos para o diálogo sobre atuação e formação docente dão-nos conta de que os professores querem mudar sua ação, mas muitas vezes não conseguem desenvolver caminhos metodológicos para a renovação de sua prática (BERHENS, 2008). Mas, se a prática pedagógica do educador é diretamente dependente do paradigma educacional por ele adotado, como sair desse círculo vicioso retroalimentado por práticas cristalizadas que asseguraram o paradigma da transmissão e reprodução do conhecimento? Como possibilitar o surgimento de um paradigma inovador capaz de renovar e promover a verdadeira autonomia ao invés da passividade tão comum ao educando de hoje?

Assim, o grande desafio vivido pelos educadores está em romper com a forma de educar estruturada pelo paradigma da especialização⁶, o qual dominou a produção social nos últimos anos. Pela primeira vez na história, os educadores só têm uma alternativa: mudar. Insistir no paradigma *tradicional de ensino* pode representar um risco muito grande para um mundo que clama por criatividade e inovação.

Educar seria, então, uma prática incorporada por meio da qual ganhamos condições de atuação e, ao atuar, ganhamos ainda a condição de refletir e de reformar nossa ação (bem) no sentido de juntar o “ser e o fazer”. Somos o que fazemos, e para conceituar essa prática corporificada tomamos emprestado de Maturana (1997, p.167) a ideia central do significado que ele atribui ao linguajar humano. Para esse autor, “a palavra conversar vem da união de duas raízes latinas: *cum* que quer dizer com, e *versare* que quer dizer dar voltas com o outro”. Educar seria esse processo de conversação cujo diálogo se desenvolve no processo de “dar voltas com mundos diferentes”, pois aprendemos uns com os outros.

Para tanto, há necessidade de se considerar que os seres vivos e o mundo não podem ser vistos em separado, mas em constantes interações, num entrelaçamento de permanente constituição, porque são “mutuamente gerativos” (MATURANA, 1997, p. 43). Nesse sentido, os argumentos de Humberto Maturana têm contribuído para a “reforma do pensamento”, aqui tão destacada, ao ultrapassar as teorias de cunho objetivistas que firmam uma visão reducionista de mundo.

São orientações que favorecem mudanças paradigmáticas para a educação, pois educadores aprendem ao mesmo tempo em que seus educandos. Dessa transição desdobram-se as mudanças metodológicas paradigmáticas que colocam em xeque o ato de ensinar e de

⁶ Também conhecido como paradigma da modernidade, fundamentado nas ideias de Descartes, baseado na fragmentação dos saberes o que possibilita a formação de especialistas.

aprender. O avanço das ciências cognitivas possibilita-nos reexaminar a maneira como o conhecimento é aprendido sem que seja ensinado. Nesse paradigma de complexidade, educar é, fundamentalmente, criar condições para a experiência de aprendizagem (ASSMANN, 2000).

Não há na docência um momento definitivo para que se interrompa o aprendizado e se comece o ensino. Essa é a dinâmica da educação que defendemos e que guarda unidade entre a formação inicial e a continuada, pois "A formação identifica-se com a ideia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional. Por isso, a formação não se conclui, ela é permanente" (VEIGA, 2001, p.16).

A contribuição trazida por Tardif (2002) também é fundamental por possibilitar a percepção da complexidade do trabalho docente e a compreensão de que os professores, para mudar sua ação, constroem e mobilizam saberes ao longo de seu ofício. Em seu cotidiano de trabalho, mobilizam uma pluralidade de saberes; seja em relação à formação profissional, às ciências da educação e às teorias pedagógicas, a saberes disciplinares ou àqueles saberes advindos das experiências individuais. Os saberes dos professores são também temporais, organizados por meio da aprendizagem ao longo de sua vida pessoal e profissional. Saberes desenvolvidos no tempo da escola primária, da formação profissional, da entrada na profissão, da carreira e outros (TARDIF, 2002). Ao longo da vida desenvolvemos saberes e fazeres que tanto podem fortalecer como empobrecer nossa prática educativa. Ao longo dessa profissão praticamos teorias e não podemos perder a oportunidade de teorizarmos nossa prática. É nessa reflexão que se dá o movimento fundamental à reforma de nossos saberes e fazeres e, por conseguinte, de nossas ações e práticas.

Mas, por que temos tanta dificuldade em reformar o nosso próprio pensamento? Por que continuamos prescritivos e “donos de verdades”, ainda desavisados da crítica de Freire (2000) sobre a “educação bancária”?

Nossa condição de professores e pesquisadores não pode nos afastar de nossos ideais de mudança e da busca por uma educação “humanizada e mais afetiva”. Não podemos seguir negligenciando as histórias e os contextos dos educadores. É preciso refletir sobre nossas ações e estar atento à necessidade de reforma. Pelas palavras de Freire (2000), para mudar a educação, precisamos investir na importância do diálogo, na ideia de que “o ouvir torna-se mais importante do que o falar”. Essa estratégia pode dar conta dos entraves e das possibilidades de mudança. As dificuldades, os valores, os paradigmas que permeiam nossas práticas pedagógicas guardam pistas preciosas para a reforma da Educação.

É tempo de inovar na criação de ambientes de aprendizagem, é hora de transformar instituições de ensino em instituições de aprendizagem. Nas atuais condições, a própria instituição de ensino superior tem de assumir, cada vez mais, o perfil de uma organização de aprendizagem (LEITE, 2000, p.54).

O fato é que vivemos hoje em meio a mudança do paradigma educacional a qual promove a aprendizagem ao invés do ensino. Esta nova orientação coloca o controle do processo de aprendizagem nas mãos de quem aprende, aquele capaz de entender que a educação não é somente a transferência de conhecimento, mas um processo de construção em parceria. A mudança do paradigma educacional depende de educadores maduros, curiosos e abertos, que saibam refletir e dialogar.

Freire (1997) também propõe discussões que se associam aos novos paradigmas educacionais na medida em que condena as mentalidades fatalistas e retoma a ideia de movimento e de que tudo está sendo feito. Para o referido autor, o ato de **educar** é um ato construtivo capaz de libertar o ser humano das cadeias do determinismo imposto por um pensamento simplista e linear. Nessa perspectiva, o autor caminha ao encontro do pensamento complexo e da compreensão de que é “preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une” (MORIN, 2000, p.89). O educador que ainda aposta na eficácia da memorização mecânica de conteúdos, tolhe a liberdade e a capacidade da aventura. Aprender é uma descoberta criadora, com abertura ao risco e à aventura do ser. A essa perspectiva é que não se pode separar “prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender” (FREIRE, 1997, p.106-107). Educar é, por essência, uma forma de intervenção no mundo, uma tomada de posição, uma escolha. A educação é uma estratégia autêntica de comunicação, pois envolve emoções, desejos e sonhos. A pedagogia freiriana é “vigilante contra todas as práticas de desumanização” (FREIRE, 1989). O educador que respeita os educandos, também respeita a sua visão de mundo como ser pensante e influente no seu próprio desenvolvimento.

Por sua vez, a educação para a inteireza sinaliza a importância de se integrar alma, coração e razão (PORTAL, 2006) reiterando a necessidade de um pensamento complexo no qual o homem é, ao mesmo tempo, razão e emoção. Esse é, portanto um pressuposto essencial ao novo olhar do educador.

O dilema: reformar o pensamento e a inteligência disjuntiva

Os problemas do século XXI tornaram-se cada vez mais transnacionais e planetários. Nesse sentido, precisamos reformar nosso pensamento para pensar de forma ampliada e articulada. Os desenvolvimentos disciplinares das ciências acarretaram a hiperespecialização que nos levou a separar e a fragmentar o mundo. A *reforma do pensamento* indica-nos a precisão de aprender juntos, e nessa socialização de experiências e ideias podemos mudar também a nossa forma de educar.

Vivemos hoje uma crise paradigmática dos pressupostos epistemológicos cartesianos que garantiram o conhecimento da parte em detrimento do todo, reduzindo nossas possibilidades de compreensão do mundo com reflexos duradouros nas práticas e discursos. O ser humano começa a tomar consciência da necessidade de mudança quando abandona sua postura arrogante e busca alternativas para modificar o modelo de educação e de desenvolvimento social. Nesse sentido, destacamos que os riscos contemporâneos emergem dos limites e das consequências de nossas práticas sociais, deixando entrever um elemento novo - a “reflexividade”. A sociedade, produtora de riscos, busca na reflexão soluções para si própria (JACOBI, 2005).

Os saberes e fazeres dos professores se constituem a partir da reflexão na e sobre a prática. São indissociáveis, produzidos na ação e reinventados a partir de uma determinada prática social da educação. A discussão teórica exposta, mesmo que de forma introdutória, permite-nos assumir uma nova condição e uma postura de renovação da Educação em um contexto de complexidade.

As discussões apresentadas nos levam a refletir sobre a real utilidade das aulas expositivas e do ensino que se limita, em sua grande parte, a fornecer informações/conteúdos. O dilema da reforma do pensamento e da prática pedagógica do educador do século XXI está no paradigma que permeia os saberes e fazeres docentes.

A teoria traz consequências práticas, os saberes profissionais são evolutivos e necessitam, portanto, de uma atualização constante do professor por meio da revisão de paradigmas. A inteligência disjuntiva de saberes isolados se reverterá com o desenvolvimento pleno das dimensões humanas. Daí a necessidade de nos juntarmos em torno de uma Educação para a Inteiraza.

KNOWLEDGE AND PRACTICES OF THE TEACHERS: the dilemma of thought reform and the teacher's pedagogical practice of the xxi century

Abstract

This article develops a literature review concerning a reflection of teacher's knowledge and practices as a possibility of a reform of educational thought and practice of the teacher. Considering that the pedagogical practices are complex and inaccurate so it imposes the necessity of a thought problematizing able to incorporate paradigmatic changes in the way of educating. This reflection extends on the disjunctive intelligence; knowledge isolated that breaks the complex phenomenon of education, producing fragments, breaking problems, separating what is woven together. Educate on the basis of complex thought is contextualize the construction of knowledge and take up the challenge of the uncertainty of life.

Keywords: Knowledge and Practices of the Teachers. Paradigmatic Changes. Reform of Thought.

Referências

ASSMANN H.; Mo Sung J. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BEHRENS, Marilda. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior**. Semina: Ciências Humanas e Sociais, Londrina, v. 16, n. 2, p. 9-19, out. 1995.

_____. (Org.). **Metodologia da Problematização no Ensino Superior e o exercício da práxis**. Semina: Ciências Humanas e Sociais, Londrina, v.17, Ed. Especial, nov./1996.

_____. **Metodologia da problematização: experiências com questões de ensino superior**. Londrina: EDUEL, 1998.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. In: _____. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRANCO, M. A. **Ensaio sobre as tecnologias digitais da inteligência**. São Paulo, Papirus, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio Século XXI**. São Paulo: Nova Fronteira, 1999. 1 CD-ROM.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1983.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

_____. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz, 2000.

JACOBI, P.R. **Educação Ambiental:** o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. In Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.

JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia.** Rio de Janeiro: Imago, 2006.

LEITE, E. **O fenômeno do empreendedorismo:** criando riquezas. Recife: Bagaço, 2000.

MATURANA, H. **Ontologia da realidade.** Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **A cabeça bem feita.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2003.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: Triom, 1999.

PORTAL, Leda Lísia Franciosi. **O sentido da existência humana:** um olhar para cima na aventura do encontro interior. In: ENRICONE, Délcia (Org.). A docência na educação superior, sete olhares. Porto Alegre: Evangraf, 2006. p. 45-58.

PORTAL, Leda Lísia F; FRANCISCONE, Fabiane. **Contribuições da educação continuada na construção da inteireza dos docentes da educação superior.** Vol. 30, número 3. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas.** EDUCA, Lisboa 1993.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

Recebido em: novembro 2011

Aprovado em: fevereiro de 2012